

教員の資質・能力を考える

A Study of Teacher's Qualifications and Abilities

板垣文彦、大久保俊輝、三浦朋子、長田秀一

1. はじめに

本資料は別々に実施された2つの研究報告を、関連する一連の資料としてまとめたものである。一つ（前半）は、2017年度に提示された東京都教職課程コアカリキュラムに関連して東京地区教職課程研究協議会（東教協）が加盟校を対象として実施したアンケートに関するものである。アンケート結果は2018年度東京地区教職課程研究協議会情報交換会（2018年11月10日）において発表され、協議会のニューズレター（No. 48-2）[1]に掲載されている。しかし、その内容の一部である「教員として期待できる学生、不安な学生」に関しては活字記録が存在しないため、東教協の許可を得て、その記録を兼ねて本資料に掲載した。二つめ（後半）の内容は2018年度亜細亜大学FD研究で「教職課程における包括的質保証を考える」として発表した内容を基に、教師の資質・能力をどのように考えるべきかについて予備的な検討をおこなったものである。本資料は、これらの知見を合わせることで、本学が養成しようとする教師像の在り方を客観的に示そうとするものである。

2. 東教協アンケート「将来、教員になってほしいと期待している学生、VS. 教員として送り出すことに不安を感じる学生」について

このアンケート内容は、東京都教育委員会が提示した「教職課程コアカリキュラム」に対するフィードバックとして実施したアンケート調査「東京都教育委員会による教職課程カリキュラム」[2]に対しておこなった東教協調査報告「アンケート調査分析から見られる教員養成の具体的な姿を中心に」[1]の後半部分である。前半部分は東京都教育委員会が示した具体的な姿として挙げられている101事例項目から、30項目をアンケート化し、大学の教職課程で取り組んでいることと実践が難しい内容について調査した。

このアンケートについては東教協加盟74大学の教職課程担当教員に匿名でのアンケート調査を依頼し、57名から回答を得ているが、同じアンケートの後半で、「将来、教員になってほしいと期待している学生、教員として送り出すことに不安を感じる学生」に関する内容への記述を求め、どのような学生を育成しようとしているかの視点を収集したものである。教員になる前の養成から教員になった後の育成に向けての連続性を検討する場合の参考資料にすることを意図したアンケートである。

表1には、延回答数として、肯定的記述が73件、否定的な記述が70件あった。これらの項目内容は、教職課程教員が日頃の課程の授業や相談を通して学生に感じている学生の特性を多面的に捉えていると考えられる。共通する指摘の多さはその重要性の反映とみることができる。便宜的な分類を表2に示すが、それらは1. 基礎学力と知識・学び続ける姿勢[27項目]、2. 知的好奇心・柔軟な思考力[22項目]、3. 他者の尊重・コミュニケーション力[21項目]、4. メタ認知・自己中心性の低さ[20項目]、5. 成熟性・常識[43項目]の5側面である。5.の内訳では、①の

表1-1. 教職課程担当教員から収集した「教員として期待できる学生、不安な学生」その1

「将来、教員になってほしい」と期待している学生の特性		「教員として送り出すことに不安を感じる学生」の特性	
学力、学び続ける姿勢		基礎学力の低さ	
1	教採試験に合格できる基礎学力がある	1	基礎学力が無い
2	担当教科を学問的に深く理解している	2	基礎学力が低い。
3	教科の学力が優秀である	3	基礎学力がない学生
4	教養（専門、教職、一般教養）を深めること	4	日本語作成能力のないこと
5	専門教科と教職教養のバランス	5	単位をたくさん落としている
6	学び続ける姿勢を保持していること	6	学力・能力が全般的に低い
7	勉学等にまじめに取り組む		
8	基礎学力がある学生	教科に関する知識量不足	
9	教えることを自ら組み立てて、構成することができる。	7	授業実践力の不足
10	授業以外の課外の勉強会にも積極的に参加している	8	教科の学力が低い
11	実践研究の研鑽	9	専門的知識不足
12	英語能力の向上に日々努めている。	10	教科の学力が不足している
13	学問や知識に貪欲な学生	11	教科に関する学力が十分でない学生
知的好奇心・柔軟な思考力		12	担当教科についての学問的な理解が浅い
1	読書家	13	圧倒的に担当科目についての知識量が少ない。
2	思考力がある、応用力がある	14	表向きの方法論にとらわれ深い専門知識が身につけていない
3	柔軟な思考力を持ち合わせている		
4	一つひとつの物事に対して自分が納得のいくまで努力する。	思考力の低さ	
5	知的好奇心を常に持っていること。	1	自分の頭で考えない学生
6	自分の専門をとことん追求した経験を持つ人	2	すぐに答えを出そうとする。
7	リベラルな考察力	3	柔軟性に乏しく、課題に対して正解があると思い込んでいる
8	健全な批判精神を持っている	4	指示待ち
9	思考の柔軟性	5	機転が効かない
10	視野の広さ	6	思慮が浅い
11	レジリエンスの高い学生	7	自己の考えをきちんと表明できない学生
12	見えないものを見ようと努力すること		
13	失敗を学習と捉えて、何でも挑戦する姿		
14	現在の教育に対応しつつ、未来のオルタナティブな教育を作っていく力を持つ		
15	自律的に考える力がある学生	コミュニケーション力	
他者の尊重		1	人との対話ができない
1	人や物事に対して誠実であろうとする	2	相手のことを想像できない。
2	人種・性別・障害・性的志向等について偏見なく多様性を尊重する	3	人と交わることを嫌う傾向が強いこと
3	人によって態度を変えない誠実な学生	4	人に支えられていることに気がつきにくい学生
4	思い込みが強すぎることなく、さまざまな人間を受け入れる	5	コミュニケーション能力が不足している学生
5	相手への気遣い配慮ができる	6	会話が一方通行になっている（コミュニケーション能力にやや難がある）学生
6	相手の話をしっかりと聞く姿勢のあること	7	他者とコミュニケーションを取ることが苦手
7	他者と接することを楽しいと感じている	8	他者とのコミュニケーションを積極的に行おうとしない
8	他者の話に耳を傾ける	9	対人関係能力やコミュニケーション能力が十分でない学生
9	人と接触することが好きであること	10	自分の考えを主張するなど協調性が乏しく、他者の意見に耳を傾ける姿勢や態度などがあまり感じられない
10	フェアで大きな心、難事にも正面から立ち向かう気持ちがある	11	連絡や報告等が雑
11	自身の役割を自覚し、チームで学校のさまざまな問題に対応できる	12	柔軟なコミュニケーションが難しい学生
12	同僚とともに仕事に取り組むことができること	13	コミュニケーションに苦手意識がある
13	誰とでも丁寧に対話できる	14	コミュニケーション力の問題が疑われる学生
14	健康で努力できる人、思いやりのある人	15	他者とのコミュニケーションに課題がある
15	謙虚であり、常に自己を向上させようと努力を怠らないこと		

「常識」を除き、肯定的な視点からのみの指摘が特徴的である②教師への志向性・子どもへの関心 [16]、逆に否定的な視点からの指摘が特徴的である③真面目対怠惰・不誠実 [10]、④非社交性。心身の弱さ [7]、⑤権威志向 [5] に細分類することができる。この中で、教職課程の授業を通して直接的に養成できる側面としては 1. と 2. の内容を想定できる。一方、3, 4, 5 については本

表1-2. 教職課程担当教員から収集した「教員として期待できる学生、不安な学生」その2		
「将来、教員になってほしい」と期待している学生の特性		「教員として送り出すことに不安を感じる学生」の特性
メタ認知		自己中心性
1 他者からのアドバイスを素直に受け入れる学生		1 自己中心的
2 経験から学べる学生		2 自己中心的で人のせいにする
3 責任感がある		3 周囲の状況が見渡せない自己中心的な学生
4 忍耐力がある		4 相手の立場に立って考えることができない。一人よがりである
5 色々悩みつつも前向きな学生		5 児童、生徒をはじめとした自分以外の他者の立場に立てない
6 自分の未熟さに向き合っている学生		6 困難に遭遇したとき、独力のみで問題を解決しようとする
7 メタ認知力と前向きなマインド		7 一見、まじめで一生懸命取り組もうとするが、視野が狭すぎる学生
8 日頃より自分自身を見つめ、今何をするべきかを臨機応変に発想展開できる		8 自己満足の傾向がある
9 質問に来る学生		9 自己評価が異様に高い、もしくは低い
10 自らの課題を意識し意欲的に取り組む姿勢		10 自己評価が高すぎる
		11 根拠のない自信家、被教育体験の絶対的盲信
常識		常識のなさ
1 社会人としての基本的なマナーを身につけてる。		1 礼儀知らずの人
2 元気であること、笑顔を絶やさないこと、挨拶がしっかりできる		2 きちんとした言葉づかいや、態度が取れない
3 挨拶ができ、何事にも誠実で、前向きに取り組む姿勢や態度をもっている		怠惰・不誠実さ
		3 言い訳が多い学生
真面目さ		4 ルーズ・約束を守らない
4 真面目で一生懸命		5 ずる賢さがみえる
		6 知らないことやできないことを認めずに誤魔化そうとする
		7 失敗や不備を恐れ、認めなかったり隠したりする
教師への志向性・子どもへの関心		8 平気で遅刻したり、授業をサボったり、レポートをコピーするなど、学習態度が不真面目である
5 「教師になりたい」と真剣に思っている		9 基本的生活習慣の欠如
6 「教師になる」という目標の元に、自分の行動や能力を見つめ、自分を向上させて行こうとする意欲がある		10 自己規律が不十分な学生
7 熱意、豊かな個性、積極性、専門性		11 教職課程の課題に積極的に参加しようとししない
8 教員になりたいという確固たる希望を持っている		非社会的傾向・心身の弱さ
9 教師の仕事を楽しんでいる学生		12 友人が少ない
10 子どもの素朴概念や日常生活と結び付け、子どもがどのように考えたかを常に意識しながら授業展開ができること		13 あまりしゃべらない
11 学校インターンシップに積極的に参加している		14 精神的弱さ
12 子供が好きである		15 メンタルの問題を抱えている
13 相手の子供の力を信じることができる学生		16 精神状態に不安を抱えている学生
14 学校や生徒が好きである、一方で好きすぎない(学校を相対化できる)		17 几帳面すぎる
15 子供のことを考えて行動できる学生		18 体力・忍耐力・継続力の乏しい学生
16 子どもに誠実であること		権威志向の強さ
17 生徒との関わりを喜べる、考え創り出すことを楽しめる		19 権威的
18 児童生徒とのかわりの慎重さ		20 上意下達志向
19 子どもをめぐる現代社会の動向に敏感であろうとする		21 多様性に理解がなく差別的である、またはそのことに思い至らない
20 子どもに理想を押しつけない		22 権威者の言説であるというだけの理由で、それに無批判に追従する
		23 狭量

表2. 教員になってほしいと期待している学生 対 教員として送り出すことに不安を感じる

学生に関する基礎分類			
	肯定的	否定的	合計
1. 基礎学力と知識・学び続ける姿勢	13	14	27
2. 知的好奇心・柔軟な思考力	15	7	22
3. 他者の尊重・コミュニケーション力	15	15	30
4. メタ認知・自己中心性	10	11	21
5. 成熟性・常識	20	23	43
① 常識	3	2	5
② 教師への志向性・子どもへの関心	16	0	16
③ 真面目さ 対 怠惰・不誠実さ	1	9	10
④ 非社会的・心身の弱さ	0	7	7
⑤ 権威志向	0	5	5
合計	73	70	143

人への自覚の促すための指摘が必要な内容であると考えられる。また、5. の細分類において具体性を伴わない①常識に関しては肯定・否定両面からの記述があるが、②教師への志向性・子どもへの関心については肯定的な視点から、それ以外の心身の問題については否定的な側面に偏っていることが特徴的である。この場合、たとえ

ば②の反対の傾向である教師を目指していないことや、子どもへの関心を示していないことを、教員適性に関する負の要素として考える視点が欠けていることを意味するかも知れない。そのように考えれば、逆に③の真面目さに関する肯定的な記述の少なさ、④の肯定的な側面である社交性や心身の健康、⑤の権威志向に対抗する誠実さなど肯定的な視点が少ないことについても指摘しておきたい。

3. 教職履修者の成長を評価する

教職課程を履修する学生の資質の根源には何があるのだろうか？ 一般に教職履修者からは最終年次の教育実習を境に大きく成長した印象を受けるのが常である。その印象の変化の客観的に捉えるために、学生自身が自己の成長や特性についてどのように認識しているかのアンケート、ならびに青年期後期に完成するといわれている前頭葉機能と関係の深いワーキングメモリ課題を実施した。一方で教職課程を担当する教員の側には学生の成長がどのように映るであろうか？ ここでは2名の教員がそれぞれ学生への半構造化面接とレポート評価の2つの側面からの人物印象評価を行い、それぞれがアンケート調査と検査結果のどの要因と関連しているかについて検討する。

4. 方法

本調査は2018年度の亜細亜大学研究倫理委員会の承認を得て、教職課程の仕上げとして4年次後期に設置されている「教職実践演習」の授業の一環として実施された^{注1}。

対象者：教職実践演習履修者43名。分析にはその中の37名のデータを使用して再分析を行っている^{注2}

4-1. アンケート調査と質問紙：

対象者には、あらかじめmanabaアンケートのシステムを利用して、以下のアンケート調査と質問紙を実施した。

注1) 教職実践演習については文部科学省ホームページ「教職実践演習(仮称)について」[3]において、1.科目の趣旨・ねらい、2.授業内容例、3.到達目標及び到達目標の確認指標例、4.授業方法、等について詳細に指定されている。教職実践演習の科目の趣旨・ねらいでは「…学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。」と記されている。達成目標の確認指標として取り上げられている内容は、学校場面を想定した具体的な行動・姿勢に関する項目が多く含まれているが、教育実習を終えて一度学校現場から離れている履修生にとって教員としての自覚・気づきを促すためには、一度、それらを個人特性としての「資質」の次元に戻して、フィードバックすることで教職課程履修の振り返りを促す機会が必要と考え、アンケート調査・個別面談は授業の一環として実施した。確認指標に関しては、「(注2)…課程認定大学においては、到達目標との関連を考慮して、適宜、確認指標例を組み合わせたり、あるいは別の確認指標例を付加して確認を行うことが望ましい」という記述がある。本資料は、亜細亜大学における教員養成が目指している「資質」を客観的に示す新たな確認指標の作成のための検討に利用することを意図している。

① リソースマップ（4 項目、自由記述）[4]

- A) あなたが好きなこと、関心があることは何ですか？
- B) あなたにとって大事な人、大事なもの、大事にしていることは、何ですか？
- C) あなたの特徴、強み、捨てたもんじゃないことは、何ですか？
- D) あなたの夢や実現したい目標、なりたい自分の姿は、何ですか？

② ロゴテストⅡ（7 項目 3 件法）[5]

これまでの人生を悔いなく歩んできたか、後悔することの多い苦しい人生であったかを問う（評価では値の低さが人生の困難さの苦難差の強さを表現する偏差値に換算した）。

③ 多面的自我同一性尺度（4 因子 20 項目 7 件法）[6]

- A) 連続性 : 過去から現在に至るまでの自己の連続性の感覚
- B) 対自的同一性 : 自分がやりたいと考えていることの明確さ
- C) 対他的同一性 : 他人に理解されている自分が本来の自分と一致している感覚
- D) 心理社会的同一性 : 社会に受け入れられ、自己の可能性を発揮できる感覚

④ マインドフルネス尺度（6 因子 31 項目 5 件法）[7]

- A) 自他不二の姿勢 : 自分と他者を、同程度に思いやることができる
- B) 描写 : 自分が感じていることを的確な言葉で表現できる
- C) 受容 : 思考や感情や身体感覚に、穏やかに意識を向ける
- D) 客観的観察 : 目の前の出来事を客観的に眺めることができる
- E) 気づき : 自分がしていることに常に意識を向けながら行動する
- F) 存在すること : 過去の出来事について考えるよりも、今何をするかを考える

4-2. 個別面接による人物印象評定：

個別面接の内容は、事前に作成したリソースマップの内容を聞くことと、進路、教員への志望等に関する項目をあらかじめ用意して、これまでの自分の教職課程における学習の振り返りを促す半構造化面接の形式で実施した。また、ロゴテスト、先に回答していた複数のアンケートの結果について、偏差値による個人評価を説明して返却した。これらの面接後に、精神的豊かさ、大学生活の充実感、対人関係の広さ、将来についての意欲、社会適応力、人間的魅力の 6 つの観点について 7 段階評価による人物印象評定を行い、さらに合計得点を算出した。評価者は心理検査を専門とし、カウンセラーの経験がある教職課程教員（評価者 A）である。

注 2) アンケート結果のフィードバックは、個別の面接時に実施した。結果は集団の平均からの偏差値を表したグラフを本人に提示し、その個人に特徴的な項目の意味を説明し、その結果について納得しているかどうかを話し合うという形式で行った。この振り返りは授業の一環として行い、調査結果の一般的傾向について全体の授業で解説をおこなった。最後に自信のデータを FD 研究の資料としての匿名データとして提供してほしいことの依頼を行うと同時に、個人が manaba アンケートを利用して、自分のデータを匿名化した調査結果から外すことを決定できることを説明した。これは成績評価登録後の一定の期間を紙面で明示し、その期間に、理由を明らかにすることなくデータの削除を要求できるとするもので、実際に本資料においてはデータの削除を求めた 1 名と下記の理由でデータに欠損のある 5 名を除いた 37 名のデータを使用して、学生へのフィードバックとは別に、改めて再分析を行っている。欠損値が生じたのは検査課題として面接

後に実施するワーキングメモリ課題に関してである。この検査では個別の結果フィードバックが充分にできないことから、授業の一環としては実施せず、科研費研究協力の一環として実施した。そのため課題参加に関しては、改めて紙面での研究参加承諾を得ている。

4-3. レポート課題による人物印象評定：

教職実践演習授業内で視聴した「児童の富士登山を支援する実践活動」のビデオに対するレポート課題について、感性、柔軟性、学力、成熟度、教師適性の5つの観点について5段階評価による人物印象評定を行い、さらに合計得点を算出した。評価者は元小学校校長と教育委員会任用室長の経験のある教職課程教員（評価者B）である。

4-4. ワーキングメモリ課題：

ワーキングメモリにおける実行系機能の評価課題として乱数生成課題を実施した。乱数生成課題は、1から9までの数を用いて、ランダムな数系列を閉眼で音声生成させる課題である。すでに学習されたステレオタイプな系列（この場合は自然数列など）が実行系を伴う複数の生成方略として機能し、それらの循環によって短期記憶内に多様な表象（数対）リンクを生産することが想定されている。つまり、ステレオタイプ反応は実行系機能を有する生成方略の痕跡であり、機能循環によってそれらの痕跡は減少し、そこで生産される新たな数対リンクの生産効率量が高まると考える。今回は、理論的に導かれた以下の簡易評価を使用する[8,9]。

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| A) Repetition（同数反復頻度） | : 方略変更を促すアラート機能 |
| B) Counting（自然数対生成頻度） | : 更新機能と変更機能の低下 |
| C) Forward Counting（上昇系列の自然数対生成頻度） | : 禁止機能の低下 |
| D) Backward Counting（下降系列の自然数対生成頻度） | : 更新機能 |
| E) BC-FC（DからCを引いた頻度の差分） | : 機能効率 |
| F) R72（自然数対の要因を排除した場合の分散成分） | : 実行系機能による生産性の低下 |

5. 手続き

一連のアンケート調査の結果は、個人面接時の振り返り資料として使用した。特に、2.3.4.の質問紙については、全員のデータの収集を済ませてから、すべての項目得点を偏差値に変換し、個人評価のグラフを示しながら説明を行った。個別面接は、1回30分の面接時間を150スロット程度用意し、参加者がメールによって面接時間を予約する方法で、教職課程心理学実験室で実施した。その後、ワーキングメモリ課題を実施したが、個別の結果についてフィードバックが困難であることから改めて研究実験に切り替えて参加依頼をして実施した。人物印象評定に利用したレポート課題は、授業内で実施した。

6. 結果と考察

表3から表5には、面接による人物評定とレポートによる人物評定の相関、それらの人物評定と複数のアンケートと検査評価値の相関、アンケートと課題の評価値の内部相関をそれぞれ示した。各表では、5%水準と1%水準を基準として有意検定を行っているが、以下の考察では1%水準で有意な相関のみを取り上げて考察をおこなう。

表 3. 面接評価（評価者A）とレポート評価（評価者B）の相関																	
		面接評価（評価者A）															
		精神的 豊かさ		大学生生活 の充実感		対人関係 の広さ		将来について の意欲		社会適応力		魅力		合計			
レポート評価 （評価者B）	感性	-0.03	ns	0.07	ns	0.05	ns	0.09	ns	0.04	ns	0.04	ns	0.05	ns		
	柔軟	0.03	ns	0.13	ns	0.08	ns	0.00	ns	-0.09	ns	-0.03	ns	0.02	ns		
	学力	-0.01	ns	0.11	ns	-0.09	ns	-0.03	ns	-0.05	ns	0.12	ns	0.01	ns		
	成熟度	-0.19	ns	-0.06	ns	-0.13	ns	-0.10	ns	-0.19	ns	-0.03	ns	-0.13	ns		
	教師適性	-0.31	ns	-0.12	ns	-0.14	ns	-0.10	ns	-0.26	ns	-0.21	ns	-0.21	ns		
	合計	-0.13	ns	0.03	ns	-0.06	ns	-0.03	ns	-0.13	ns	-0.02	ns	-0.06	ns		
ns>.05, *.05, **.01																	

6-1. 人物印象評定（評価者 A と評価者 B の視点の違い）

表 3 は、2 名の教員がおこなった人物印象評定間にはまったく相関が認められなかったことを示している。評価者 A の評価の基準は 30 分間の半構造化面接に基づくが、その後のアンケート結果に関する検査結果を偏差値で表した内容を説明した後での評価であることから、それらの結果の影響が面接評価に影響を与えていることが予想される。評価者 B の評定は、学生とは面接せずに、障害児を富士登山に連れて行く支援活動の記録ビデオを視聴させた後で、その活動について提出させた感想文の内容から評価したものである。この場合は圧倒的に学生に関する情報が少ないが、これを教員採用試験における小論文に類するものと考えれば、この 2 種類の評定間にまったく関連がないというのは想定外であった。

6-2. 人物印象評定とアンケート調査・検査結果との関連

表 4 は、これらの人物印象評定と調査、検査との関係を示しているが、それぞれの人物評定にはそれぞれ異なる調査・検査との間に相関を示している。

評価者 A の総合評価得点は、マインドフルネスにおける「自他不二」の項目と有意な相関を示している。さらに細かく見ていくと、「自他不二」が有意な相関を示しているのは「大学生生活の充実感」、「対人関係の広さ」、「将来についての意欲」である。この関係性の中で「将来についての意欲」は「自他不二」に直接関連するようには思えない。一方、「将来についての意欲」の評価が自我同一性において自分がやりたいことを自覚している「対自的同一性」と有意な相関を示している点は整合性のある結果といえる。評価者 B の総合評定は、学生が自己評定するアンケート検査の項目とはまったく相関を示さなかったが、乱数生成課題において実行系機能効率に関する評価（BC-FC）と有意な相関を示している。この指標は、乱数生成課題の分析手法において、自然数系列をなす数対の下降系列対頻度から上昇系列対頻度を引いた差分である。一般に人間が多く生成しやすい自然数系列の生成は実行系が機能しないことを示すステレオタイプ反応として解釈されていたが、理論的な視点からは自然数系列の生成には数表象を短期記憶に更新する実行系機能を伴う生成方略であることが指摘されている [9]。事実、大学生においては年齢の高い学生の方が低い学生に比較して反応が多くなるという現象が指摘されている [10]。また、自然数系列の上昇系列のみがステレオタイプ反応であるという指摘がされている [11, 12]。これらの点から BC-FC

評価は、自然数系列生成による更新機能と、それがステレオタイプ化するのを抑制する禁止機能の複合、つまり、2つの機能循環効率の指標とみることができる。

表4. 面接・レポート評価と個人特性アンケート・ワーキングメモリ評価との相関														
		面接評価 (評価者A)							レポート評価 (評価者B)					
		精神的豊かさ	大学生生活の充実感	対人関係の広さ	将来についての意欲	社会適応力	魅力	合計	感性	柔軟	学力	成熟度	教師適性	合計
	ロゴテスト	0.22 ns	0.13 ns	0.21 ns	0.22 ns	0.23 ns	0.19 ns	0.23 ns	0.31 ns	0.06 ns	0.10 ns	0.23 ns	0.15 ns	0.22 ns
マインドフルネス	自他不二の姿勢	0.32 ns	0.43 **	0.46 **	0.44 **	0.36 *	0.29 ns	0.43 **	-0.04 ns	0.16 ns	-0.24 ns	0.06 ns	-0.12 ns	-0.05 ns
	描写	0.22 ns	0.07 ns	0.00 ns	0.29 ns	0.15 ns	0.30 ns	0.20 ns	-0.02 ns	-0.18 ns	-0.04 ns	0.11 ns	-0.13 ns	-0.05 ns
	受容	-0.13 ns	0.03 ns	0.04 ns	0.08 ns	0.18 ns	0.03 ns	0.04 ns	0.07 ns	-0.01 ns	0.20 ns	0.17 ns	0.20 ns	0.16 ns
	客観的観察	0.23 ns	0.18 ns	0.25 ns	0.30 ns	0.35 *	0.26 ns	0.30 ns	-0.20 ns	-0.25 ns	-0.14 ns	-0.15 ns	-0.30 ns	-0.26 ns
	気づき	0.27 ns	0.24 ns	0.25 ns	0.42 *	0.37 *	0.32 ns	0.35 *	0.07 ns	-0.13 ns	-0.05 ns	0.02 ns	-0.11 ns	-0.04 ns
	存在すること	-0.01 ns	0.00 ns	-0.02 ns	0.02 ns	0.09 ns	0.09 ns	0.03 ns	-0.07 ns	-0.06 ns	0.11 ns	0.23 ns	-0.05 ns	0.04 ns
	合計	0.19 ns	0.21 ns	0.22 ns	0.35 *	0.35 *	0.28 ns	0.30 ns	-0.02 ns	-0.09 ns	0.00 ns	0.12 ns	-0.08 ns	-0.01 ns
多面的自我同一性	連続性	0.04 ns	0.21 ns	0.17 ns	0.15 ns	0.09 ns	0.14 ns	0.15 ns	0.21 ns	0.13 ns	0.20 ns	0.38 *	0.15 ns	0.27 ns
	対自的同一性	0.17 ns	0.39 *	0.30 ns	0.49 **	0.33 *	0.33 *	0.37 *	0.16 ns	0.02 ns	0.02 ns	0.21 ns	0.06 ns	0.13 ns
	対他的同一性	0.15 ns	0.27 ns	0.29 ns	0.30 ns	0.22 ns	0.20 ns	0.27 ns	0.13 ns	0.01 ns	0.12 ns	0.21 ns	0.16 ns	0.16 ns
	心理社会的同一性	0.30 ns	0.35 *	0.34 *	0.40 *	0.30 ns	0.35 *	0.38 *	0.00 ns	-0.03 ns	-0.01 ns	0.20 ns	-0.14 ns	0.01 ns
	合計	0.19 ns	0.36 *	0.32 *	0.40 *	0.28 ns	0.30 ns	0.34 *	0.15 ns	0.04 ns	0.10 ns	0.30 ns	0.07 ns	0.17 ns
ワーキングメモリ (乱数生成課題)	Repetition	0.07 ns	0.00 ns	0.00 ns	-0.02 ns	-0.06 ns	-0.07 ns	-0.02 ns	-0.13 ns	-0.10 ns	-0.05 ns	-0.35 *	-0.01 ns	-0.16 ns
	Counting	-0.10 ns	-0.16 ns	-0.24 ns	-0.15 ns	0.01 ns	-0.06 ns	-0.12 ns	-0.04 ns	-0.07 ns	0.12 ns	0.01 ns	-0.12 ns	-0.02 ns
	Forward Counting	-0.18 ns	-0.29 ns	-0.32 ns	-0.19 ns	0.04 ns	-0.12 ns	-0.19 ns	-0.29 ns	-0.24 ns	-0.12 ns	-0.23 ns	-0.31 ns	-0.29 ns
	Backward Counting	0.06 ns	0.10 ns	0.01 ns	-0.01 ns	-0.03 ns	0.06 ns	0.03 ns	0.29 ns	0.18 ns	0.37 *	0.31 ns	0.18 ns	0.34 *
	BC-FC	0.19 ns	0.32 ns	0.29 ns	0.16 ns	-0.05 ns	0.15 ns	0.19 ns	0.46 **	0.33 *	0.36 *	0.42 **	0.40 *	0.49 **
	R72	-0.08 ns	-0.05 ns	-0.14 ns	-0.12 ns	0.05 ns	0.00 ns	-0.06 ns	-0.06 ns	0.06 ns	0.07 ns	-0.09 ns	-0.08 ns	-0.03 ns

ns>.05, *<.05, **<.01

6-3. アンケート調査・検査結果間の関連性

表5は、ロゴテスト、マインドフルネス尺度、多面的同一性尺度、ならびに乱数生成課題評価値間の相関を示している。マインドフルネス尺度の合計点は、自己についての評価を行う多面的自我同一性尺度合計点と有意な相関を示している。下位項目においては特に「将来についての意欲」と「心理社会的同一性」が高い相関($r=.66, p<.01$)を示している。また、ロゴテストの値も多面的同一性尺度の合計点、ならびに下位尺度得点の多くと有意な相関を示すが、それは困難を乗り越える力と自我同一性の獲得が関係している事を示している。一方で乱数生成課題の評価とマインドフルネス尺度との関係は認められなかった。唯一、BC評価は多面的自我同一性尺度での「連続性」と有意な正の相関を示しているが、現在のところ、その考察は困難である。ここで指摘しておきたいのは乱数生成課題とマインドフルネス尺度が捉えている側面がそれぞれ「思考」に関するワーキングメモリネットワークと「心」に関するデフォルトモードネットワークという異なる脳部位構造に基づく注意機能に関連している点である。越野ら[13]は人間が思考判断しているときに活性化する前頭葉を中心したワーキングメモリネットワーク(WMN)と、ぼんやりとしていて何も考えていないときに活性化するデフォルトモードネットワーク(DMN)について、その協調と競合を議論している。WMNはプランニング、抑制、更新、変更といった実行系機能を中心に高次の認知課題の遂行に関わり、脳部位としては思考を司る前頭葉の背外側前頭前野の活動と密接に関係している。一方、DMNを構成する脳部位である背内側前頭前野の機能としては、他者と自己に関する情報処理、社会的情報処理、将来の出来事の期待、計画や展望記憶が関わっているこ

とが指摘されている。

表 5. アンケート項目とワーキングメモリ指標間の相関														
		マインドフルネス							多面的自我同一性					
		自他不二の 姿勢	描写	受容	客観的観察	気づき	存在する こと	合計	連続性	対自的 同一性	対他の 同一性	心理社会的 同一性	合計	
	ログテスト	0.34 *	0.27 ns	0.06 ns	0.20 ns	0.36 *	0.17 ns	0.33 *	0.37 *	0.53 **	0.44 **	0.61 **	0.57 **	
マインドフルネス	自他不二の姿勢	-	0.07 ns	0.07 ns	0.30 ns	0.26 ns	0.29 ns	0.43 **	0.52 **	0.53 **	0.40 *	0.66 **	0.62 **	
	描写	0.07 ns	-	0.04 ns	0.37 *	0.65 **	0.34 *	0.58 **	0.06 ns	0.23 ns	0.23 ns	0.37 *	0.26 ns	
	受容	0.07 ns	0.04 ns	-	0.49 **	0.43 **	0.39 *	0.63 **	0.07 ns	0.28 ns	0.00 ns	0.14 ns	0.15 ns	
	客観的観察	0.30 ns	0.37 *	0.49 **	-	0.59 **	0.48 **	0.77 **	0.21 ns	0.43 **	0.15 ns	0.38 *	0.35 *	
	気づき	0.26 ns	0.65 **	0.43 **	0.59 **	-	0.45 **	0.85 **	0.24 ns	0.39 *	0.39 *	0.52 **	0.45 **	
	存在すること	0.29 ns	0.34 *	0.39 *	0.48 **	0.45 **	-	0.75 **	0.43 **	0.40 *	0.22 ns	0.49 **	0.45 **	
	合計	0.43 **	0.58 **	0.63 **	0.77 **	0.85 **	0.75 **	-	0.35 *	0.52 **	0.33 *	0.59 **	0.53 **	
多面的自我同一性	連続性	0.52 **	0.06 ns	0.07 ns	0.21 ns	0.24 ns	0.43 **	0.35 *	-	0.57 **	0.69 **	0.58 **	0.84 **	
	対自的同一性	0.53 **	0.23 ns	0.28 ns	0.43 **	0.39 *	0.40 *	0.52 **	0.57 **	-	0.51 **	0.78 **	0.85 **	
	対他の同一性	0.40 *	0.23 ns	0.00 ns	0.15 ns	0.39 *	0.22 ns	0.33 *	0.69 **	0.51 **	-	0.59 **	0.83 **	
	心理社会的同一性	0.66 **	0.37 *	0.14 ns	0.38 *	0.52 **	0.49 **	0.59 **	0.58 **	0.78 **	0.59 **	-	0.87 **	
	合計	0.62 **	0.26 ns	0.15 ns	0.35 *	0.45 **	0.45 **	0.53 **	0.84 **	0.85 **	0.83 **	0.87 **	-	
ワーキングメモリ (乱数生成課題)	Repetition	-0.07 ns	-0.02 ns	0.05 ns	0.34 *	0.04 ns	0.04 ns	0.08 ns	0.00 ns	0.01 ns	0.23 ns	-0.03 ns	0.07 ns	
	Counting	-0.11 ns	0.01 ns	0.25 ns	0.33 *	0.14 ns	0.22 ns	0.23 ns	0.30 ns	0.32 *	0.25 ns	0.15 ns	0.30 ns	
	Forward Counting	-0.10 ns	0.09 ns	0.28 ns	0.38 *	0.21 ns	0.19 ns	0.26 ns	0.09 ns	0.28 ns	0.20 ns	0.16 ns	0.22 ns	
	Backward Counting	-0.06 ns	-0.10 ns	0.08 ns	0.09 ns	-0.03 ns	0.15 ns	0.08 ns	0.42 **	0.21 ns	0.19 ns	0.07 ns	0.26 ns	
	BC-FC	0.05 ns	-0.14 ns	-0.19 ns	-0.27 ns	-0.20 ns	-0.07 ns	-0.17 ns	0.21 ns	-0.10 ns	-0.05 ns	-0.09 ns	-0.01 ns	
	R72	-0.18 ns	-0.16 ns	0.34 *	0.06 ns	0.08 ns	0.02 ns	0.07 ns	0.03 ns	0.19 ns	0.03 ns	0.04 ns	0.09 ns	
												ns>.05, *.05, **.01		

ns>.05, *<.05, **<.01

7. 総合的考察

2名の教員がそれぞれ面接とレポート課題レポートからおこなった人物評定は、それぞれ独自の観点を設定して実施しており、評価に際して得られる情報量も質も異なっている。それでも、それぞれの評価は学生の教職課程を通しての学びと成長を念頭に置いた全般的な印象評定であることから、ある程度の評定の関連性を期待していた。しかし、アンケート調査と検査の関係からは、それぞれの印象評価の視点が、ワーキングメモリ・ネットワークとデフォルトモード・ネットワークの脳機能構造に違いに関連するような異なる観点で行われていたことが示唆される。

まず、面接評価者Aの全般的な印象評定で捉えているのはマインドフルネス尺度における「自他不二」に関わる感覚であった。学生の成長の印象が「自他不二」という他者を尊重する態度にあったことは興味深い。「また、印象評定の中の「将来についての意欲」が多面的自我同一性評価の「対自的同一性」に関係しているが、それと「自他不二」の因子の共通項を探るとすれば、両者の情報処理に関係するデフォルトモード・ネットワークの機能まで遡る必要があると考えるのが妥当かも知れない。そして、これらを本資料の前半で整理した「教員の資質」分類に照らしてみれば、それは「3. 他者の尊重・コミュニケーション力」と「4. メタ認知・自己中心性の低さ」に関係しているといえることができる。

一方、レポート評価者Bの印象評定は限られた時間内で書き上げられたレポート課題に基づいているが、そこでは文章の構成力や物事の把握の仕方、視点の多様性が吟味されたと考えられる。そこで乱数生成課題指標と有意な相関を示しているのが「感性」、「成熟度」として捉えられている側面であることは興味深い。それはこの印象評定の背景に実行系機能が関係している事を意味しており、前半の「教員の資質」分類に照らしてみれば、ワーキングメモリの関与という点

から「1. 基礎学力と知識・学び続ける姿勢」と「2. 知的好奇心・柔軟な思考力」に関係しているということができる。そして、それらを印象評価として捉えた場合に「感性」、「成熟度」という表現がふさわしいことを示唆している。

8. まとめ

資料前半では、東京地区教職課程協議会の調査によって得られた「教師の資質」に関するさまざまな記述の分類を試みた。このような分類は、今後、教職課程における養成課程と教員になってからの育成の過程を連続的に捉えるために有用な評価アンケート項目として構成できると考えるが、その構成のためには資料後半で示したような分析とつき合わせて理論構造のある整理をしていく必要がある。資料後半では、教職実践演習の振り返りの一環として、各種のアンケート調査と課題を実施し、2名の教員がそれぞれ面接とレポート課題の評価に基づいて印象評定をおこなった。その結果、教職課程を履修する学生から受ける「成長」の印象には、独立した2つの側面が反映されていることが示唆された。

現段階においては、それが面接・レポートという評価内容の違いなのか、担当した評定者の違いなのか、あるいは、もっと根本的な脳機能を根拠とするような資質にまで遡れる要因の違いなのかについては明らかではない。本学において教員としての資質・適性を探る最初の試みとして本資料を記した。

9. 謝辞

東教協アンケート結果については、東教協運営委員会の承認(2019年11月9日)を得て、本資料として記録に残すことを許可されました。掲載を許可していただいた東教協運営委員会、ならびにアンケート調査にご協力いただいた東教協加盟大学の皆様に深く感謝致します。

また、本研究の遂行の一部は科研費(16K04312)の助成を受けた。

本資料の文責は、以上の2つの研究に関連している板垣にある。

10. 引用文献

- [1] 東京地区教職課程研究連絡協議会(2019). ニュースレター, 48-2.
- [2] 東京都教育委員会(2018). 東京都教職課程カリキュラム. 東京都教育委員会印刷物, 122.
- [3] 文部科学省. 教職実践演習(仮称)について.
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm)
- [4] 森俊夫、黒沢幸子(2002). 解決志向ブリーフセラピー. ほんの森出版.
- [5] フランクル, V. E. (山田邦夫監訳). (2013). 意味による癒やしーロゴセラピー入門. 春秋社.
- [6] 谷冬彦(2001). 青年期における同一性の感覚の構造 -多次元自我同一性(MEIS)の作成. 教育心理学研究, 49, 265-273.
- [7] 前川真奈美、越川房子. (2015). 6因子マインドフルネス尺度(SFMS)の開発. 健康心理学研究, 28, 2, 55-64.
- [8] 板垣文彦 (2005). 乱数生成課題とワーキングメモリー軸モデル、Focus of Attention と Episodic Buffer の統合— 電子情報通信学会技術研究報告, TL2004-36, 1-6.
- [9] 板垣文彦、伊藤憲治(2016). 乱数生成課題：創造性の計測とワーキングメモリー. 第7, 8回2

1 世紀科学と人間シンポジウム論文誌(第 7 巻), 16-21.

- [10] 板垣文彦、伊藤憲治(2017). 乱数生成課題は青年期の精神年齢尺度になりうるか？電子情報通信学会研究報告, 116, 529, 25-30.
- [11] 板垣文彦(2002). 乱数生成課題のステレオタイプ反応に影響を与える生成速度の要因. 日本心理学会第 66 回大会発表論文集, 836.
- [12] Itagaki F. & Baques J. (2004). Forward counting effect in random number generation in foreign language. Poster presented at 2nd International Conference on Working Memory, Kyoto.
- [13] 越野英哉、苧阪満里子、苧阪直行. (2013). 脳内ネットワーク記の競合と協調—デフォルトモードネットワークとワーキングメモリネットワークの相互作用. 心理学評論, 56, 3, 376-391.